



AEDOS

Revista do corpo discente
do PPG-História da UFRGS

Combater as desigualdades sociais pelo Ritmo Escolar? O caso do Brasil e da França

Rosa Maria Camargo¹

Rosane Carneiro Sarturi²

Resumo: Este artigo possui o objetivo de evidenciar alguns principais aspectos históricos e políticos que caracterizam a organização dos Ritmos Escolares no Brasil e na França e a relação dos mesmos com o fenômeno das desigualdades sociais. A partir de um estudo bibliográfico comparativo internacional, trataremos de lançar nossas reflexões sobre a temática dos Ritmos Escolares apresentando o entendimento que, se na França, atualmente, o Ritmo Escolar é um objeto central das discussões da necessidade de se garantir a igualdade e eficácia nos resultados escolares de todas as crianças, no Brasil, ao contrário, o tempo que a criança passa na escola pública, ainda oscila entre ser uma política de governo bem como ser uma política de discriminação positiva e que, portanto, luta pela legitimação de uma escola de dia inteiro para uma minoria social.

Palavras-chave: Ritmo Escolar; Ritmo Escolar na França; Ritmo Escolar no Brasil.

Résumé: Cet article a pour objectif de mettre en évidence les principaux aspects historiques et politiques qui caractérisent l'organisation des rythmes scolaires au Brésil et en France, et d'aborder leur relation avec les inégalités scolaires. A partir d'une étude bibliographique comparée et internationale, nous présenterons les différentes approches dont sont l'objet les rythmes scolaires entre les deux pays. En France, les rythmes scolaires représentent un enjeu central des discussions portant sur la nécessité de garantir l'égalité et l'efficacité dans les résultats scolaires des enfants. A l'inverse, au Brésil, la question du temps passé par l'enfant dans l'école, fait l'objet d'une politique de gouvernement autant que de discrimination positive: l'Etat se limite ainsi à une recherche de légitimation d'une "école de jour entier" à destination d'une minorité sociale.

Mots-clés: Rythme scolaire ; Rythme Scolaire en France ; Rythme scolaire au Brésil.

Introdução

Realizar um estudo de caso comparado exige que se possa *a priori* elaborar uma racionalidade capaz de justificar, seja por meio da escrita indutiva ou dedutiva, a problemática que orienta a comparação entre países. É necessário, portanto, conforme afirma Vigour (2005), escolher pôr em perspectiva aspectos similares e distintos, entre países, que sirvam para tangenciar universos diferentes contribuindo, por consequência, para a construção de

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: rosabortolotti@gmail.com

² Professora da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rcsarturi@gmail.com

uma problemática coerente de comparação. Alguns destes aspectos são, notoriamente, o político e histórico os quais ao mesmo tempo que singularizam países os tornam comparáveis.

Comparar é, portanto, perceber o caminho metodológico de uma pesquisa como uma oportunidade de aprender sobre si e do outro, é poder tomar distância das ideias que fazem parte do senso comum e que irrigam os fenômenos sociais, é classificar e ordenar pontos de convergência e divergência, é generalizar através de diferentes exemplos e, enfim, é se permitir poder ensinar muito “[...] da América quanto da França [...]”³ através do exercício crítico de compreender o posicionamento de um mesmo fenômeno social em diferentes tempos e espaços nas sociedades que seja em nível macro ou micro.

Desta forma, este artigo representa um fragmento de uma pesquisa comparada internacional tendo como objetivo evidenciar alguns dos principais aspectos históricos e políticos que caracterizam a organização dos Ritmos Escolares no Brasil e na França e a relação dos mesmos com o fenômeno das desigualdades sociais em ambos países, sobretudo, no que tange o protagonismo dado a escola em ser uma das principais instituições em linha de frente no combate à diminuição das desigualdades sociais.

Além disso, se nos é certo que o termo Ritmo, consolidado na literatura educacional francesa, possui atualmente uma tendência a se restringir ao estudo da (re) organização quantitativa dos tempos escolares e extraescolares que as crianças vivenciarão em uma jornada diária a partir de proposições cronobiológicas, e, de que no Brasil ele é utilizado a partir da terminologia Educação Integral. Este trabalho, também, carrega a expectativa de buscar unificar ambos os conceitos na perspectiva de um debate internacional.

Pretendemos com este artigo, portanto, democratizar o debate sobre os Ritmos Escolares buscando expandir o uso do termo em ambos países, se baseando notoriamente em uma teoria crítica do currículo escolar (MOREIRA; SILVA, 1999). Intencionamos fazer com que o termo Ritmo Escolar seja aplicável nos estudos científicos sociais e educacionais desde uma mirada internacional, tratando-o como um campo de estudo o qual não somente delimita e organiza os tempos e espaços escolares que estão sujeitas às crianças em situação de escolarização, mas também promove os sentidos que são dados a estes mesmos tempos e espaços.

³ Para justificar um dos objetivos do uso da comparação em ciências sociais, ou seja, o de “melhor conhecer o outro”, Cecile Vigour (2005) em sua obra *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, apresenta o exemplo de Alexis de Tocqueville (1805-1859) e sua obra *De la démocratie en Amérique*. Ela afirma que a leitura desta “[...] nos ensina muito da América quanto da França [...]” uma vez que a perspicuidade e a acuidade das análises feitas por um estrangeiro sobre uma país permitiram um distanciamento crítico da realidade dos países.

Procedimentos e concepções metodológicas

Baseado nas orientações de Cécile Vigour⁴ no que tange a comparação em ciências sociais (2005) bem como nas proposições teóricas de Augusto Nibaldo da Silva Triviños⁵ (2015) para uma abordagem qualitativa, este estudo é comparativo internacional de abordagem qualitativa. Em acordo com este princípio metodológico, buscamos analisar os processos e resultados da história (Vigour, 2005) dos Ritmos Escolares tratando não de quantificar nossos resultados, mas, ao contrário de analisar o fenômeno dos Ritmos Escolares a partir das semelhanças e diferenças de aplicação dos mesmos nos dois países.

A busca por estas similitudes e diferenciações foram feitas em fontes bibliográficas na área da educação em torno da temática do Ritmo Escolar⁶, na França, e da escola de tempo e Educação Integral, no Brasil⁷. Realizamos leituras de obras originais em língua francesa e portuguesa bem como pesquisamos por materiais de leitura em fontes *en ligne* tal como o Google Acadêmico brasileiro e francês e plataformas de revistas em educação no Brasil e França.

É necessário salientar que o termo utilizado para tratar do tempo que a criança passa na escola pública é diferenciado nos dois países: na França, o termo utilizado é, como veremos mais detalhadamente, o do *Ritmo Escolar*. No Brasil, esta discussão se materializa no termo *Educação Integral*.

Não obstante, conforme veremos nas explicações no próximo bloco deste artigo, optamos por utilizar a nomenclatura “Ritmo Escolar” por julgarmos o significado denotativo da palavra “ritmo” mais coerente com o debate em torno da distribuição do tempo que a criança passa na escola.

O uso formalizado do termo Ritmo Escolar na França, bem como o reconhecimento de que existe no país uma movimentação histórica política educacional e nacional em se reformar os Ritmos Escolares nos apoia na justificativa do porquê comparar ambos os países. Em suma, o fato de sabermos que na França o Ritmo Escolar existe enquanto política pública

⁴ *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La découverte, 2005.

⁵ Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

⁶ Na França, o debate sobre a forma de distribuição e organização do tempo em que a criança passa na escola durante uma jornada, semana e ano vem utilizando o termo Ritmo Escolar. Não obstante, veremos que este termo está mais associado à uma corrente cronobiologista de aprendizagem das crianças do que uma proposta de reorganização dos tempos, espaços e dos sentidos destes dentro da escola pública francesa.

⁷ No Brasil, o debate sobre a distribuição e organização do tempo que a criança passa na escola utiliza o termo Educação Integral. Diferentemente da França, veremos que este termo está associado à uma educação que possa ser integral como forma de mobilização social: uma educação que proporcione uma formação integral às crianças oriundas de camadas mais populares de forma plena, que humanize, eduque, prepare e considere suas particularidades.

generalizada aplicada na lei – contexto que ocorre de forma diferenciada ao Brasil – influenciou em nossa escolha.

Como veremos, no Brasil, os movimentos sociais, educacionais e políticos que ocorreram na educação para propor novas organizações dos tempos e espaços escolares se materializam a partir do conceito de Educação Integral. Não obstante, até o presente momento, nenhuma política pública nacional com investimentos e aplicabilidade imediata foi realizada no país. Na conjuntura atual, existe um engajamento nacional, materializado a partir do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE), em se aplicar uma agenda de Educação Integral que possa até o fim de 2024 ampliar a jornada escolar brasileira para até 50% das escolas públicas em todo o território nacional (BRASIL, 2014).

Contudo, a atualidade escolar brasileira não está em conformidade com os objetivos da meta em questão. Atrasos na verba da merenda escolar para as crianças que ficam o dia inteiro na escola, os cortes na verba para a compra de materiais para a realização de atividades diferenciadas com crianças e adolescentes, a pouca qualificação dos espaços em que as atividades extraescolares são realizadas (uma vez que é possível visualizarmos a precariedade dos estabelecimentos escolares públicos brasileiros) ou até a falta de qualificação dos profissionais que ministram as atividades de contra turno escolar são alguns exemplos dos desafios atuais tanto das escolas públicas que beneficiam de uma jornada de tempo ampliada, através do Programa Mais Educação (PME), quanto das que não beneficiam. Cavaliere (2014) aponta que:

Apesar da utilização do termo como epíteto ou mesmo *slogan*, o tipo de trabalho que vem sendo realizado nas escolas, a partir do PME, na maioria das vezes passa longe de uma prática que poderia vir a ser nominada de educação integral, visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com a sua realização. (CAVALIERE, 2014, p. 1214)

Assim, entendemos que se no Brasil existe um cenário educacional carregado de dificuldades tanto estruturais quanto financeiras para a implementação e criação de uma política pública nacional de ampliação da jornada escolar diária, através das perspectivas da Educação Integral, também, existe um movimento intelectual que busca as alternativas para que esta ampliação possa se fazer acontecer.

Nosso objetivo ao justificarmos este constato não é o de subjugar um país por outro. Ao contrário, sabemos que mesmo que na França as propostas legais de reforma dos Ritmos Escolares sejam aplicadas de forma imediata – quer dizer que na medida que a lei é decretada todas as regiões devem buscar os meios de se adequar – o país possui desafios estruturais, formativos e humanos que se assemelham ao que ocorrem no Brasil.

A falta de qualificação de profissionais para trabalhar nas atividades extraescolares, lá chamadas de atividades *périscolaires*, inflexibilidade de horários para professores regentes ingressarem em formação continuada, condições estruturais e de materiais, dificuldades do corpo escolar em relacionar as diferenças étnico e religiosas das crianças e jovens com a cultura escolar dominante existem no cotidiano de professores e alunos das escolas públicas francesas, sobretudo, as de periferia. Estas, assim como no Brasil, recebem uma maioria de crianças e jovens oriundos de famílias constituídas de minorias sociais. A diferença está simplesmente no feito de considerarmos que de um lado há uma lei geral e nacional (França) e de outro ela ainda faz parte de metas/expectativas a serem cumpridas (Brasil).

O limite contextual desta pesquisa foi o de investigar como se organizaram, nas diferentes épocas, os Ritmos Escolares no que tange a etapa dos anos iniciais no Brasil e da *école primaire* na França. Entende-se que os anos iniciais ou *école primaire* apresentam-se como a fase escolar obrigatória consolidada da educação. Tal etapa vem sendo, desde o nascimento dos primeiros pensamentos sobre a escola, a fase que mais se consolidou e que possui identidade própria. De fato, ela é considerada, desde o século XVIII na França, no Brasil e em todos os demais países do mundo, um importante meio de integração, de aplicação de um modelo político e de desenvolvimento, seja no seu início vista como uma forma de moralização e instrumentalização das crianças, ou seja, atualmente, como o símbolo da justiça social e da democracia.

Por fim, este artigo está organizado em sua estrutura para, inicialmente, apresentar a racionalidade comparativa a qual justifica o uso do termo “Ritmo Escolar”. Após, serão retomados alguns aspectos históricos importantes sobre a escola primária franco-brasileira e a relação com o fenômeno das desigualdades sociais em ambos países. Nas considerações finais, iremos abordar o conteúdo desenvolvido sobre os Ritmos Escolares a partir de uma reflexão crítica do currículo escolar.

Construindo uma racionalidade comparada: o uso do termo Ritmo Escolar

Decorrendo sobre as pretensões lançadas, justificamos o uso da expressão Ritmo Escolar por dois motivos: o primeiro trata sobre a precisão denotativa da palavra “ritmo”. O segundo trata, conforme já anunciado, da existência de um histórico de políticas públicas educacionais consolidadas no terreno francês através do termo Ritmo Escolar (*Rythme Scolaire*).

Em seu sentido denotativo, a palavra ritmo nos parece ser mais precisa que a palavra tempo, por exemplo, por conseguir delimitar através do conceito musical uma ideia de harmonia e objetividade. Por certo, o ritmo é o terceiro elemento que compõe a construção de uma música e sua função é de organizar os diferentes sons e suas durações. Se o ritmo que se adotará não é o da música, podemos entender que nesta área do conhecimento sua função é definida e abre portas para uma adaptação do conceito ao estudo proposto. Assim:

Rythmo é uma parte elemental da melodia: determina as cadências, caracteriza os desenhos e anima o discurso musical. É também a condição primária na combinação dos sons, porque estes não existem sem duração maior ou menor e da variedade da duração nasce o rythmo. (VIEIRA, 1899, p.448)

Entendemos que esta definição musical consegue se aproximar do principal pensamento que fundamenta este estudo, ou seja, o de que o ritmo é um processo de tempo regular e repetitivo que materializa a organização de um objeto ou de um fenômeno. Entendemos, portanto, que o Ritmo é a forma como se materializa e se organiza o tempo que se passa na escola. Ritmo Escolar é a forma como se dará o emprego do tempo em espaços escolares por intermédio da subdivisão e do detalhamento das atividades/unidades de trabalho (PALAMIDESSI, 2005) que realizam professores e alunos. Assim o sendo, o Ritmo pode ser visto como um componente do currículo escolar.

No que corresponde ao segundo aspecto, a expressão Ritmo Escolar foi posta como um termo de equivalência, entre os dois países, também pela experiência francesa nos estudos sobre o tempo que a criança passa na escola. Neste país, criou-se o termo *Ritmo Escolar* (grifo nosso) a partir de um engajamento científico e intelectual para estudar não somente o tempo material que a criança passa na escola (distribuição de dias e horas anuais) mas, também, a qualidade da organização e da repartição harmônica do tempo escolar considerando, sobretudo, os aspectos biológicos e cognitivos das crianças.

Conforme Leconte (2013, s/p, tradução nossa) “[...] Ritmo Escolar é um termo que é utilizado na França, que não se utiliza fora do país, e que quer dizer simplesmente uma tentativa de rever a organização do tempo escolar para que ele respeite o ritmo biológico das crianças⁸.”

Contrariamente, no Brasil, ao analisarem-se os estudos e propostas realizadas a partir do termo “ritmo” viu-se que o mesmo está voltado para questões que envolvem a música na escola e o ritmo individual de aprendizagem das crianças desde uma perspectiva inclusiva e

⁸ *Le rythme scolaire il faut savoir que c'est un terme qui n'est que utilisé en France, qui ont n'utilise pas par ailleurs et qui veut dire simplement que on essaye de revoir les emplois du temps scolaire pour qu'ils respectent le mieux possible le rythme biologique des enfants.*

não apresenta relação com o que é adotado na França. Na prática, os estudos sobre Ritmo Escolar, nos moldes do que defende a França, são desenvolvidos a partir da utilização do termo *Educação Integral* (grifo nosso) ou do discurso sobre necessidade de uma escola de dia inteiro.

Contudo, ver-se-á que o foco para a construção de uma Educação Integral, no Brasil, pende mais para um caráter social do que biológico, como seria na França. As políticas de Educação Integral vem sendo, e ainda estão sendo desenvolvidas, enquanto Políticas de Governo, com agendas específicas e debates visando fortificar a necessidade de se discutir a ampliação da jornada escola sob o viés da Educação Integral, mas que não são implantadas como Políticas de Estado. Assim, no Brasil, os diversos incentivos para uma integralidade na escola pública são mais projetos de governo isolados, de oportunidades para poucos ou fruto de incentivos de organizações não-governamentais.

Neste sentido, preferimos adotar uma abordagem que se voltasse para a palavra ritmo, ou seja, para o ritmo institucional que ordena as escolas. Parafraseando o conceito musical citado e adaptando-o para o nosso estudo, podemos afirmar que: o Ritmo Escolar é uma parte fundamental da escola pois, determina a organização das aulas, caracteriza o espaço escolar e anima o processo de ensino-aprendizagem. Ele é também condição primária na construção da imagem escolar, porque esta não existiria sem a presença de um tempo de duração maior ou menor de algumas atividades ou aulas. Logo, é dessa variedade de durações que nasce o ritmo da escola.

Combater as desigualdades sociais pelo Ritmo Escolar? O caso da França

Se a escola pública francesa poderia ser considerada um direito de todos a partir da Revolução Francesa (1789), os movimentos sociais para a construção e criação de instituições capazes de guardar, educar, alfabetizar e doutrinar crianças para uma vida na sociedade antecedem tal feito histórico.

O papel da escola primária na França não resulta dos efeitos da implementação da República. Conforme aponta Julia (1998), já no Antigo Regime⁹ tinha-se a existência de organizações, sobretudo, religiosas que tinham como objetivo por um lado educar os filhos da

⁹ Período histórico que se estendeu do século XIV até a Revolução Francesa no fim do século XVIII, e que pode ser entendido como uma organização social fundada sob a monarquia absoluta do direito divino em que a sociedade era dividida em três níveis: o clero (Primeiro Estado), a nobreza (Segundo Estado) e os burgueses e camponeses (Terceiro Estado).

nobreza para o poder que herdariam e, por outro, “civilizar a selvageria infantil” (JULIA, 1998, p.1, tradução nossa) que existia entre as crianças oriundas do Terceiro Estado.

Em um contexto de desigualdade dentro de uma sociedade monárquica, o fato era que se tinha um espaço urbano de grande libertinagem infantil no que dizia respeito às crianças que não tinham escola, trabalho, nem a moral que suportava as autoridades da época. Neste sentido, foi o abandono das crianças e suas características inapropriadas para a sociedade que motivou a criação de espaços de acolhimento e de educação nos quais hospitais e igrejas abriram suas portas para educar e moralizar as crianças abandonadas.

Se o fracasso destes hospitais é sabido, foi com a abertura de casas religiosas e escolas de caridade que o rol de educar para o trabalho e ao mesmo tempo policiar os pequenos delinquentes foi dado à igreja. Assim, é neste período que um modelo de escola e jornada escolar de crianças pobres passa a ser pensada como estratégia de organização social pela primeira vez. Conforme o relato de Dominique Julia (1998):

As escolas gratuitas dirigidas pelas Freiras das Escolas cristãs tinham então um objetivo principal de dar bons hábitos, e de ocupar as crianças durante todo o dia: as escolas são abertas as sete horas e meia pela manhã e uma hora pela tarde; as aulas começam meia hora depois e duram cada uma duas horas e meia, pontuadas por um almoço e um lanche. Na rua da escola, a saída dos alunos é particularmente mantida pelos professores, para que ela se efetue “com ordem, limites e modéstias: os alunos são convidados a “não fazer suas necessidades nem mesmo urinar na rua ou na saída da escola [...]” (JULIA, 1998, p.15, tradução nossa)¹⁰

A pedagogia proposta pelas instituições cristãs pousava sobre a ideia de que a escola fosse uma instituição com a responsabilidade de ensinar as morais religiosas (efeito policial¹¹), civilizar as crianças e instruí-las com a alfabetização e o ensino da contagem simples formando-as para serem mão de obra (bons aprendizes) para o mercado de trabalho que existia no período.

Em suma, o argumento para a defesa da escolarização primária e básica dos mais pobres se operava sob dois objetivos: primeiro, o da reprodução de *habitus* indispensáveis para a vida em civilidade e da reprodução dos conhecimentos básicos e indispensáveis para se obter um emprego nas categorias do trabalho de base (JULIA, 1998). Segundo, o de educar

¹⁰ *Les écoles gratuites dirigées par les Frères des Écoles chrétiennes ont donc pour but principal de donner des bonnes habitudes, et d'occuper les enfants pendant tout le jour : les écoles sont ouvertes à sept heures et demie le matin et une heure l'après-midi ; les classes commencent une demi-heure après et durent chacune deux heures et demie, ponctuées par un déjeuner et un goûter. Dans la rue même de l'école, la sortie des élèves est particulièrement surveillée par les maîtres, pour qu'elle s'effectue « avec ordre, retenue et modestie » : les élèves sont invités à « ne pas faire leurs nécessités non pas même uriner dans les rues au sortir de l'école ».*

¹¹ Julia (1998) remarca que a escolarização das crianças pobres era útil para manter a ordem pública das cidades.

através da assistência e do cuidado para que as crianças selvagens aprendessem a se comportar dentro do modelo social da época.

Assim, até o século XVIII a escola representava um pequeno número de estabelecimentos a comando de ordens, sobretudo, religiosas (VASCONCELLOS; BONGARD, 2013). Estes estabelecimentos, no contexto da nobreza, eram programados para oferecer o lazer e ao mesmo tempo instruir os filhos do Primeiro Estado para uma vida erudita a qual lhe era destinada. Para as crianças e jovens do Terceiro Estado, lhes eram destinados espaços educativos-religiosos que pretendiam a partir da oferta de uma educação moral, religiosa, do cuidado e da promoção da ordem social capacitá-los para exercerem as futuras funções que a sociedade necessitaria.

Da Modernidade até os dias de hoje

Se no Antigo Regime a escola estava dividida entre a formação intelectual e erudita (nobreza) e a moralização religiosa voltada para o trabalho (camponeses e burgueses), na Modernidade o papel da escola se converte. Sua forma de funcionamento estava fundada sob o preceito da mobilização social e o objetivo do Estado revolucionário francês de que a escola fosse capaz de educar o povo para o novo modelo de sociedade que a implementação da República propunha. Assim, se antes da Modernidade o controle da sociedade estava através da religião, na Modernidade ele se daria através do conhecimento (GOMES; FILHO, 2013).

A Revolução Francesa propôs o fim do modelo de Estado Monárquico e a implementação do Estado Democrático e laico. No século XVIII, que se estendeu e consolidou um novo modelo de sociedade da época moderna até o século XX, o que se pretendia era que a escola fosse o espaço de todos e para todos em que se ofertasse a possibilidade da incorporação dos conhecimentos intelectuais capazes de educar o povo para um novo modelo de organização social. A alfabetização, por exemplo, que antes era vista como uma forma de aprender as leis religiosas, perde este foco e passa a ser um instrumento de condição do exercício da cidadania (SAVIANI, 1995).

No que se refere a organização escolar, o Estado Republicano francês assume o papel de ser um Estado Educador e, sobretudo, que pretende rejeitar todo o tipo de interferência religiosa através da construção de um Estado laico e livre da dominação do direito divino que existia na monarquia. A educação do povo era essencial, e, conforme Vasconcellos e Bongrand (2013, p. 9, tradução nossa) “[...] no amanhecer da Revolução a escola primária se

beneficia de uma atenção particular, tendo como objetivo essencial transmitir ao povo as ideias do Iluminismo¹². ”

Com respeito ao tempo escolar e o incentivo à permanência no sistema educativo, no fim do século XIX, destacam-se o conjunto de Leis Jules Ferry, sendo a que salienta a Lei de 28 de março de 1882 (FRANÇA, 1882) que estabelece a obrigatoriedade escolar, para ambos os sexos, dos 6 aos 13 anos de idade.

Após este período, diversas foram as reformas estruturais que a escola pública francesa sofreu, veja-se: o processo da introdução da laicidade, do melhoramento do material e mobília escolar, o aumento da idade da obrigatoriedade escolar até os 16 anos¹³, a criação de Redes de Educação Prioritária (REP)¹⁴ e diversos dispositivos educacionais e sociais para democratizar o acesso e permanência de todas as crianças na escola.

Assim, atualmente, a escola pública francesa é uma instituição formalizada que possui um papel social definido em termos de investimento e estrutura física. Superados os desafios estruturais que poderiam outrora justificar o fracasso escolar dos seus alunos, as últimas pesquisas do *Ministère de l'Éducation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* apontam que o país não consegue dar as mesmas chances de sucesso escolar para todos os seus alunos. Segundo este Ministério, a França é o país europeu mais afetado pelo peso das origens sociais no porvir escolar de seus alunos (FRANÇA, 2017).

Assim, além de uma reformulação da REP, um discurso cronobiologista vem intensificando o debate de que o fracasso da aprendizagem das crianças se produz em consequência de uma não harmonia entre o Ritmo Escolar (organização dos horários de aula, disposição de conteúdos durante a jornada escolar) e o ritmo biológico e psicológico próprio da criança que está em situação escolar (TESTU, 2012).

Se antes do século XVIII o tempo de permanência na escola se justificava por uma necessidade de contenção social dos mais desfavorecidos socialmente, com a implementação da República a escola passa a ter um papel mais civilizatório do que social. Assim,

¹² *Au lendemain de la Révolution, l'école primaire bénéficie d'une attention particulière, avec pour but essentiel de transmettre au peuple les idées des Lumières.*

¹³ Conhecida como “*La Réforme de Berthoin*”, a Lei n°.59-45 do 6 de janeiro de 1967 porta sobre a prolongação da idade escolar dos 6 aos 16 anos (FRANÇA, 1967).

¹⁴ A política de educação prioritária, foi criada em 1981, e vem sendo aprimorada tendo por objetivo corrigir o impacto das desigualdades sociais e econômicas sobre o sucesso escolar através do reforço da ação pedagógica e educativas nas escolas e estabelecimentos dos territórios com maiores dificuldades sociais (FRANÇA, 2017, tradução nossa). Esta proposta se organizada, grosso modo, a partir de um mapa escolar que determina as escolas localizadas em regiões mais sensíveis socialmente entendendo que a condição social da criança influi sobre seu desempenho escolar. A partir da classificação das escolas, se determina a construção de uma REP em que propostas diferenciadas de funcionamento, aplicação de projetos e investimentos financeiros (bolsas escolares para famílias, por exemplo) são postos em prática com o intuito de promover a capacidade de aprender em crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

identificamos que atualmente as reformas dos Ritmos Escolares pautam-se sobretudo no objetivo de pulsar a capacidade de aprender de todas as crianças.

Nesta lógica, os Ritmos Escolares franceses sofreram diversas modificações durante o tempo: antes de 1882, por exemplo, a jornada escolar era de 6 horas diárias¹⁵ com uma carga horária semanal de 36 horas semanais no qual deveria ser respeitado um dia de descanso, ou seja, o domingo. De 1882 até 1996, a jornada era de 6 horas com uma carga horária de 30 horas semanais, respeitando um dia para a instrução religiosa além do domingo, assim passou-se para 5 dias de aula. De 1966-1969 passa-se para 6h diárias, com uma carga horária semanal de 27 horas, respeitando uma semana escolar de 4 dias e meio. De 1989-2008 passa-se para 6h10 diárias, com uma carga horária semanal de 26 horas, respeitando uma semana escolar de 4 dias e meio. De 2008 a 2013 reduziu-se os dias escolares para 4 tendo uma carga horária escolar de 6 horas cada um. Atualmente o limite de jornada escolar é de no máximo 5 horas e meia tendo-se de respeitar uma carga horária semanal de 24 horas e um limite de 3h30 por turno¹⁶.

A partir deste recorte informativo entendemos que as crianças que frequentam a escola pública francesa, ao longo da história, vêm perdendo cada vez mais em dias e horas letivas anuais e ganhando na concentração do dia e da jornada escolar. Foi, justamente, esta má distribuição dos horários escolares na semana que movimentou e vem movimentando a comunidade cronobiologista para tratar do fenômeno e do stress e cansaço infantil.

Grosso modo, os estudos mostraram que a pausa de dias escolares no meio de uma semana, como é o caso do funcionamento da escola entre os anos de 2008-2013, influenciavam a criança em seu desempenho. Após uma grande maratona escolar de dois dias (segunda e terça), havia uma pausa (quarta-feira) na qual a criança aproveitava para dormir e ao retornar para a escola (quinta e sexta-feira), depois de um dia inteiro de repouso, a mesma apresentava dificuldade de concentração.

Naquela época, debatia-se, também, que os dias e o tempo escolar francês eram bastante concentrados em comparação aos outros países da Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE): o tempo de dias na França era de 144 para uma média

¹⁵ Para a obtenção destas informações foram analisadas as seguintes fontes bibliográficas: *Conférence nationale sur les rythmes scolaires* (FRANÇA, 2010) / Decreto nº2008-463 de 15 de maio de 2008 (FRANÇA, 2008) / LECONTE (2014) / Site “*Vie publique*” (FRANÇA, 2013) / *Syndicat Général de l'Éducation Nationale* (SGEN, 2013) / Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1959).

¹⁶ Vale ressaltar que estes dias escolares respeitaram durante muito tempo uma organização semanal em que na quarta-feira era excluído o dia de aula. No ano de 2008 a 2013, por exemplo, as aulas funcionavam na segunda, terça, quinta e sexta-feira. Já a última reforma, implementada no ano de 2014, previa obrigatoriamente a proposta de aula na quarta-feira pela manhã a fim de equilibrar a distribuição das horas durante a semana.

de 187, sendo que as crianças frequentavam as escolas 4 dias por semanas, durante 6 horas por dia.

Outros estudos sobre a eficácia escolar das crianças mostraram uma queda de concentração de atenção das crianças no começo da manhã e da tarde (*bathyphases*). O maior tempo de concentração e atenção ocorreria pelo fim da manhã e tarde (*acrophases*). Ademais, as crianças seriam menos atentas nas segundas e sábado pela manhã sendo o dia de maior atenção na quarta-feira em função de um tempo maior de sono (FORGEARD, 2013).

Assim, o discurso sobre a valorização dos Ritmos Escolares irrigou a implementação da Lei n.2013-77 de 24 de janeiro de 2013 (FRANÇA, 2013, tradução nossa). Conhecida como a atual lei dos Ritmos Escolares nas escolas maternas e elementares, a mesma tem como objetivo modificar os ritmos no ensino do primeiro grau.

Se diversos foram os discursos sobre a reforma dos Ritmos Escolares, o que reiteramos é a constatação de que os mesmos não contribuíam no rendimento escolar das crianças foi um constato geral. Nesta perspectiva, ficou decretado que o Ritmo Escolar deveria ser reorganizado em uma configuração de 24 horas de aulas semanais repartidas em 9 turnos¹⁷ prevendo, paralelamente, no Ritmo Escolar, a implementação de atividades pedagógicas complementares que pudessem ser aplicadas para grupo restritos de crianças em situação de dificuldade de aprendizagem (FRANÇA, 2013).

Atividades personalizadas e extraescolares, intituladas *Activités Complémentaires*¹⁸ (APC) e *Temps d'Activités Périsculaire* (APC)¹⁹ também, foram priorizadas e houve um alto investimento nas mesmas, pois julgava-se que um dos fatores que contribuíam para o stress infantil vinha não só da concentração dos dias escolares, mas também da má distribuição das atividades pós-escola para as crianças e adolescentes.

A partir destas proposições sobre os Ritmos Escolares na França, o que estes nos deixam claro é a existência de um paradoxo subjacente: se a organização do Ritmo Escolar francês foi outrora movimentada por questões voltadas para o direito ao acesso à educação e,

¹⁷ Incluindo também a obrigatoriedade de uma aula na quarta-feira pela manhã podendo haver exceções para que fossem realizadas no sábado (FRANÇA, 2013).

¹⁸ Atividades Pedagógicas Complementares: são as atividades previstas em lei que devem ser propostas pelos professores para uma média de 3 a 8 alunos. Estas devem estar inclusas dentro das 24 horas de aula semanais e podem ser desenvolvidas a partir de um acompanhamento individual de algumas crianças ou um trabalho grupal personalizado envolvendo toda a escola.

¹⁹ Tempo de Atividade *Périsculaire*: é um tempo de atividades não escolares que funciona dentro da escola e que é facultativo aos alunos. Se configura como um conjunto de atividades lúdicas e diferenciadas que completam a jornada do aluno na escola. Faz parte de um projeto financiado pelos municípios, mas que é subordinado ao Estado francês, que tem como objetivo promover atividades extraescolares para o bem-estar e o desenvolvimento infantil dentro da escola, porém utilizando-se de recursos fora do ambiente escolar tradicional. Muitas vezes, ocorrem intercaladas aos horários das aulas ou no horário após o término das mesas. O fato de ser facultativo faz com que alguns responsáveis não autorizem seus filhos a frequentarem.

portanto, para a universalização do ensino primário através da implementação de um estado educador, atualmente, a permanência na escola não garante o sucesso escolar e consequentemente o social de todas as crianças e jovens.

É necessário, portanto, pensar a criança e o jovem dentro do espaço escolar e quais são caminhos possíveis para que todos possam usufruir das mesmas possibilidades e de chances de obter o sucesso escolar e, portanto, vivenciar menos situações de desigualdades de aprendizagem: percebemos que o debate atual está muito mais pautado nos males do stress e cansaço infantil do que sobre as desigualdades sociais existentes fora da escola.

Assim, entendemos que mesmo sendo a França um país fortemente engajado na organização do seu sistema e Ritmo Escolar, notoriamente em defesa da superação das desigualdades sociais através da escola, as atuais discussões sobre o Ritmo Escolar francês, também, se caracterizam por possuírem um engajamento na luta pela “igualdade de resultados” (DUBET, 2009, p. 22).

Neste tipo de sistema, o modelo educativo mais justo é aquele que busca um equilíbrio entre as performances escolares de todas as crianças, sejam elas oriundas de um meio popular ou das classes mais abastadas, de maneira imparcial. A busca pelo melhoramento da escola não se focaliza em escolarizar para mobilizar a classe social que a criança representa: o foco é o desempenho e a performance escolar de todos os alunos acreditando ser o fracasso escolar que acarreta em desigualdades sociais (mau desempenho na escola poucas chances de terminar os estudos e ser bem remunerado, por exemplo). A melhor política educativa será aquela, portanto, que privilegiará programas a favor dos mais fracos focalizando suas reformas, sobretudo, na escola primária e secundária com o objetivo de garantir a igualdade do desempenho escolar de todos os seus alunos (DUBET, 2009).

Por fim, em face das limitações dos nossos objetivos neste artigo, não abordaremos profundamente as relações étnicas e religiosas que estão implicadas no processo histórico e na formação do campo educacional de ambos os países. Contudo, reconhecemos que certamente esses fatores também incidiram e, ainda incidem, fortemente para a organização curricular francesa e brasileira.

É de fato acertado admitir que a exclusão social deriva de um longo processo histórico nos quais os grupos discriminados possuem cor, religião e características de exclusão que pontuavam sua submissão e isto está sendo levado em conta nesta pesquisa quando analisamos tanto o contexto da França quanto o do Brasil.

No que tange a França, sublinhamos que significativos trabalhos vem, ao longo dos anos, sendo desenvolvidos nas áreas da sociologia e ciência da educação apontando para os

desafios que carrega tanto a escola pública, baseada em preceitos da laicidade, em trabalhar a religiosidade e as origens das crianças e jovens franceses, quanto das próprias crianças e jovens herdeiros de crenças culturais e religiosas historicamente marcadas, sobretudo, da religião islâmica, em se sentirem legitimados não só dentro dos sistemas de ensino, mas, também, na sociedade francesa. Alguns desses trabalhos são : *80/ dans le bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire* de Stéphane Beaud (2003), *“Pays de malheur” une jeune de cité écrit à un sociologue* de Stéphane Beaud e Younes Amrani (2005) e *L'école et la rue : fabriques de délinquance* de Benjamin Moignard (2008).

Os Ritmos Escolares como indicadores de transformações sociais? O caso do Brasil

Se na França as desigualdades escolares são defendidas como sendo de uma má distribuição do tempo nas escolas, através de um discurso que vem ofuscando a importância das diferenças sociais entre as crianças e jovens, no Brasil a distribuição desigual dos tipos de estruturas escolares, fruto de uma notória desigualdade social, que se destaca no debate.

Em efeito, a história do país revela que a educação pública esteve pouco voltada aos interesses de educar a criança pobre e socialmente excluída. A conjuntura brasileira desde o Brasil Colônia até os dias de hoje trabalhou e ainda trabalha para a educação da elite e para uma instrução universal básica do povo. Veja-se que a atual proposta de alargamento da jornada escolar que existe atualmente no país está no campo das metas a serem cumpridas pelo país e não representa uma política pública nacional que atenda todas as escolas públicas brasileiras.

Como mencionamos, atualmente, a principal proposta legal que orienta a ampliação da jornada escolar, respeitando o viés da Integralidade, é o PNE 2014/2014, mais especificamente sua Meta 6 que pretende garantir educação em tempo integral para 50% das escolas públicas (BRASIL, 2014). Não devemos, contudo, deixar de considerar o importante movimento intelectual, por meio de pesquisadores em educação, que vem ocorrendo nas universidades brasileiras. Estes vem movimentado os debates sobre as necessidades de se repensar os tempos e espaços da escola pública brasileira e buscando fazer se efetivar a meta do plano em questão.

Ademais, com a massificação escolar e do lema de uma escola para todos, nas décadas de 80 e 90 as escolas públicas brasileiras acabaram sendo o destino da massa da população ao

mesmo tempo que o setor privado se converteu como o caminho educacional das crianças de classes econômicas mais altas, se perpetuando a dicotomia da educação desde seu princípio²⁰.

Assim, começamos analisando que se o marco que fundamenta a história da educação na França é a Revolução Francesa, no Brasil a escravidão é um ponto importante de se considerar. Isto pois, antes da abolição da escravidão em 1888, com a Lei nº3.353 de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888), a organização social brasileira não considerava as crianças negras e escravizadas enquanto possuidoras de direito à educação. Por consequência, atualmente as crianças negras são as que mais sofrem com a exclusão na sociedade brasileira.

Conforme afirma Del Priori (2012), diferentemente da sociedade europeia em que a história da construção da infância, a das instituições de educação caminham em espaços e tempos semelhantes, no Brasil, a história foi e continua sendo descompassada. Uma grande parcela de crianças, sobretudo negras, ainda são as maiores vítimas da exclusão social e escolar, bem como as políticas de escolarização não conseguem estar engajadas qualitativamente para promover o desejo na população pobre de continuarem seus estudos dentro das instituições tradicionais do saber.

Além disso, se a França assim como outros países europeus já possuía desde antes do século XVI uma organização social monárquica e que ademais pensava formas e estratégias de educar o povo, o Brasil era neste momento descoberto e convertido em colônia de exploração para os portugueses. Neste sentido é necessário considerar que o período colonial brasileiro foi marcado pela divisão social e racial das crianças que tinham a liberdade de viver na companhia de suas famílias, ter acesso à alimentação, moradia, saúde e educação e as que não podiam (GOMES; FILHO, 2013).

Del Priori (2012) afirma que foi somente no Brasil Império, período que tange à independência do Brasil até a consolidação da república entre 1822 e 1889, que Marquês do Pombal (1699-1782), influenciado pelas ideias progressistas da Revolução Francesa, retirou o

²⁰ Segundo Birgin (2010), diferentemente do processo de universalização da educação, iniciado no fim do século XIX e começo do século XX, o qual tinha como propósito democratizar o direito de que todos pudessem ter acesso à uma educação básica e pública, manejada pela obrigatoriedade escolar e da criação de condições e estratégias para que todas as crianças em idade escolar estivessem no sistema de ensino. A massificação escolar não se contempla dentro do debate sobre garantia do direito ao acesso. Ela deve ser entendida como uma consequência do aumento da pobreza e das desigualdades sociais, fruto de políticas liberais, entre as décadas de 80 e 90, que levaram a um direcionamento quantitativo muito maior de jovens para os sistemas de ensino aumentando, consideravelmente, o número de matrículas nas escolas. A massificação foi não só um aumento de jovens matriculados nos sistemas de ensino, mas especialmente algo que se deu nos sistemas públicos de ensino: foi, portanto, um direcionamento de uma população juvenil em situação de risco e marginalizada para as escolas públicas e, ao mesmo tempo, a concentração dos jovens oriundos das camadas sociais mais abastadas nas escolas privadas. Mais que isso, a massificação se incrementou à uma falta de estrutura para o recebimento desta nova quantidade de população nas escolas: falta de preparo docente, estrutura físicas tiveram seus dias e contribuíram para que o sistema de ensino público mostrasse sua ineficiência e acentuasse as desigualdades entre os alunos através das reprovações, distorções idades-séries, etc.

poder da educação dos Jesuítas e anunciou a instalação do ensino público gratuito sob responsabilidade do Estado e a preocupação com a educação do povo. Assim, em 1824, o Brasil elabora sua Constituição Política do Império Brasil (BRASIL, 1824) que pretendia no Título 8º, inciso XXXII “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). Contudo, nesta constituição não estavam apresentados os meios de garantia ao acesso e a permanência escolar.

Em 1827 foi elaborada a Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) que estabelecia a criação de escolas de ensino primário nas cidades mais populosas do Brasil Império. Ainda assim, estava proibida a entrada de negros nas escolas as quais, somente, poderiam conceder a inscrição dos mesmos quando se percebia que a criança possuía capacidades notórias de aprendizagem (DEL PRIORI, 2012).

A educação pública que era proposta não mencionava a educação das crianças negras e possuía um cunho moralista e civilizatório. As poucas crianças que usufruíam da educação pública eram os filhos da burguesia e, especialmente, os pobres brancos que ficavam à margem do modo econômico do país. Logo, “[...] a educação não era para escravos, cuja “única escola foi quase sempre o eito e a senzala”, mas para a população que desestabilizava todo o sistema social, político, econômico e cultural do período” (NEVES, 2009, p.63).

Segundo Neves (2009) o método pedagógico utilizado neste período era o Método Lancaster. Criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1839) este método foi o adotado porque tinha um certo grau de disciplina que coincidia com a necessidade de instruir o povo do país para a nova forma de organização social que se instaurava. Com respeito ao tempo de escola, o método nos revela uma proposta escolar de duração em salas de aulas pelo período de 5 horas diárias. O método ainda previa que:

[...] dia letivo costumava ser de aproximadamente 5 horas, divididas entre o período da manhã e da tarde. O dia-a-dia escolar iniciava e terminava com a prática da doutrina cristã, não diferindo das demais escolas; não se exigia mais do que o conteúdo doutrinário e o ensino das orações. Após as orações, decorria a aula de leitura, depois a de aritmética, e retornava-se para as turmas de leitura, sempre de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos. (NEVES, 2009, p.64)

Ainda no período da escravidão, a implementação da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), a qual considerava todos os filhos de mulheres escravas nascidos após aquele ano libertos foi instaurada. Assim, uma parte das crianças negras nascidas libertas foram designadas para espaços formativos de cunho técnico, moralista e religioso. Dentre os objetivos pretendia-se não somente formar mão de obra para trabalhar na sociedade como, também, educar os libertos para a vida em sociedade (DEL PIORE, 2012).

Se todo o século XIX seria marcado pelo o fim do colonialismo e a educação voltada para a civilização e instrução do povo para o novo modelo de sociedade, ele não garantia a escolarização para todos. Neste período, a população pobre, inclusive os negros libertos, estavam concentrados em trabalhar nas lavouras e em propriedades privadas para garantir seu sustento e não direcionavam seus filhos para a escola, mas sim ao trabalho. Seria somente com a fundação do Brasil República que a modernização do país iria promover o êxodo de uma parte destas famílias para a cidade perpetuando, até os dias de hoje, uma acentuada desigualdade social e escolar que já é conhecida dos debates e pesquisas no campo da educação.

Do século XX até os dias de hoje

Como viu-se, no fragmento anterior, no fim do século XX o país passava por um período de modernização e de implementação de seu sistema republicano parcialmente baseado nas das ideias progressistas da Revolução Francesa. Não obstante, a educação ainda não era uma obrigação oficial do governo, mas, ao contrário, vinha sofrendo, conforme nos relata Schelbauer (2009), grande resistência por parte dos governantes da época.

Considerando os estudos de Ana Cavaliere (2010), entendemos que a busca por uma integralidade na escola pública brasileira começou em 1930 com os Pioneiros da Educação Nova. Sendo uma batalha intensamente política, este grupo de professores, ganhou notoriedade por serem os primeiros profissionais da educação que de fato exigiram reformas para o sistema de ensino brasileiro. É, justamente, um dos principais autores deste movimento, o educador Anísio Teixeira (1900-1971) que irá propor os primeiros projetos de Educação Integral (CAVALIERE, 2010).

Se específicas foram as propostas de Educação Integral que ocorreram no país, a partir do pioneirismo de Anísio Teixeira salienta-se que o surgimento de uma onda de pensamento sobre a necessidade da democratização do acesso à escola no Brasil se dá no século XX a partir das necessidades econômicas de industrialização e desenvolvimento da época. Dessa forma:

[...] organização do ensino em âmbito nacional só obteve força no decorrer do século XX, quando o processo de industrialização, iniciado no final do século XIX, ganhou expressão, trazendo em sua esteira a urbanização, o assalariamento, as diferentes classes sociais e os conflitos de interesses. Essas transformações implicaram na instauração de um projeto nacionalista, marcado por uma prática intervencionista distinta daquela adotada pelo Estado durante a primeira República. Os reflexos desse desenvolvimento expressaram-se na intervenção do Estado na educação nacional,

por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961. (SCHELBAUER, 2009, p.84-85)

No que se refere ao número de dias e horas escolares, foi possível identificar que o Brasil possui uma história menos movimentada em torno do tempo escolar com respeito a França. Através das fontes analisadas as informações apontam que o Brasil até 1961 apresentava uma jornada escolar de 4h30 sendo que as aulas ocorriam 5 ou 6 dias por semana. De 1961 até 1996, ano da implementação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, a Lei nº9.394/96, o número de dias semanais foi reduzido para 5 tendo uma duração diária de 4 horas. Atualmente, a jornada escolar ainda se configura como sendo de 4 horas diárias²¹ sendo que a diferença entre 1961 e os dias de hoje se encontra no número de dias escolares o qual passou de 180 para 200 dias letivos²².

Não obstante, é necessário salientar que no passado a pauta sobre o tempo escolar estava concentrada na possibilidade da oferta de maior tempo (Escola de Tempo Integral) como forma de diminuir os riscos e situações de miséria das crianças pobres. Veja-se a implementação dos antigos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), na década de 80 e Centros de Atendimento Integral à Criança (CAIC), na década de 90.

Atualmente, o termo Educação Integral vem se fortalecendo e ganhando notoriedade a partir das últimas grandes políticas públicas de encorajamento do aumento da carga horária escolar, no século XXI, sendo estas o Programa Mais Educação e o PNE – 2014/2024.

Tomando como base os estudos de Jaqueline Moll (2012), visualizamos que a maior estratégia nacional e indutora de Educação Integral (MOLL, 2012) que ocorreu no Brasil nos últimos tempos foi a implementação do Programa Mais Educação. O mesmo apresenta-se como uma proposta financiamento e o incentivo para o aumento da carga horária escolar a partir da construção de espaços de ensino-aprendizagem no contra turno escolar e dentro do espaço da escola, com profissionais capacitados em diversas áreas do conhecimento e capazes de trabalhar em escolas, sobretudo, com baixos índices de desenvolvimento e que atendam, em sua maioria, crianças em situação de vulnerabilidade social. Pela organização do Mais Educação, o estudante irá desenvolver no segundo turno escolar atividades extraescolares regidas por diferentes profissionais das diversas áreas de conhecimento. Assim, conforme a proposta:

²¹ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/96 “ [...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).

²² Informações retiradas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961-1971 e 1996) / UNESCO (1959).

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2011, p.6)

Ademais, os critérios de seleção das crianças que participarão do mesmo estão baseados em indicadores sociais visando as crianças pobres (público alvo do projeto) e as escolas abaixo da média proposta pelo sistema de avaliação nacional que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Contudo, como o referido programa não é uma política pública mas sim uma estratégia de desenvolvimento e encorajamento para a aplicação de uma escola de tempo integral, a garantia que todas as escolas públicas e crianças das diferentes classes sociais participem do mesmo não era precisa e ainda não é. Agrega-se que o funcionamento do programa depende da conjuntura econômica do país e dos repasses feitos pela União, sobretudo através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, atualmente, devido à crise econômica e política as atividades nas escolas contempladas estão em sua maioria desativadas ou funcionando com um número menor de alunos devido à falta de recursos locais e nacionais.

A segunda proposta legal e atual que pretende modificar os Ritmos Escolares brasileiros é a proposta pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que representa a aprovação do segundo grande PNE do país. Munido de vinte metas, o mesmo tem como objetivo principal determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos (BRASIL, 2014). A meta que nos interessa neste estudo, conforme já mencionado, é a Meta 6, que possui como objetivo oferecer educação em tempo integral para pelo menos 50% das escolas públicas do país.

Em efeito, a partir desta podemos constatar que os Ritmos Escolares se constituem como uma questão importante para o governo brasileiro e para a nova forma de olhar a organização escolar futura. Assim, a configuração de 4 horas por dia deverá sofrer modificações até 2024.

A partir da apresentação destes dois marcos legais PNE 2014/2024 e Programa Mais Educação, podemos enfatizar que a problemática dos Ritmos Escolares no Brasil é, atualmente, ligada a projetos de encorajamento, mas que ainda não são aplicados de forma efetiva e nacional como política pública: o Mais Educação existe na medida que existem fundos e o PNE 2014-2024 caminha em passos lentos no avanço de suas metas.

Todavia, apesar dos desafios, segundo Jaqueline Moll (2012) a Educação Integral, no Brasil, hoje, deve ser vista como um espaço em que crianças possam ter a possibilidade de

obter uma formação e ter salientado seu protagonismo dentro do espaço escolar através de diferentes práticas e atividades pedagógicas (música, teatro, mídias) que possam guiá-las em encontro não somente dos saberes do currículo da escola, mas, também, da formação para a vida humana, reconhecendo os mecanismos de exclusão que são históricos no país.

Neste sentido, os estudos sobre a definição de uma escola de dia inteiro e que usufrua de uma Educação Integral caracterizam seu funcionamento não somente como uma proposta de mais tempo na escola. Ela representa mais tempo da criança em uma escola que não seja reformista ou opressora, que seja uma escola que ofereça, através de suas práticas pedagógicas consolidadas e coerentes com as necessidades e carência sociais de crianças e adolescentes, o que de melhor podemos ter em termos de educação (MOLL, 2012).

Todavia, mesmo que no corpo da lei não se apresente o caráter social que conduziu a elaboração do conjunto de metas do PNE – 2014-2024, no documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014 intitulado “Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014), evidenciamos um conjunto de estratégias, diretrizes e metas que revelam um interesse do Estado em combater as desigualdades sociais que imperam no país, através de mudanças em nosso sistema de ensino, sendo uma destas mudanças a ampliação da jornada escolar. Ou seja:

Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País. (BRASIL, 2014, p. 6)

Embora haja uma relação de causalidade entre obter uma igualdade na educação através da aplicabilidade de uma escola de Educação Integral ela é ofuscada pelo discurso do combater as desigualdades sociais pela educação. Segundo Cavaliere (2014), o país oscila entre promover uma política pública educacional de Educação Integral para todos e que englobe tanto os direitos da proteção social quanto os de promoção de aprendizagem das crianças. Esta vem sendo desenvolvida como uma proposta de filantropia, isolada em si mesma e que assume um caráter compensatório, dirigido a alguns alunos, tendendo a assumir caráter provisório e instável, com base em trabalho voluntário ou em parcerias com organizações sociais de variados matizes.

Se não podemos negar a importância do aumento do tempo que a criança pobre passa na escola como uma estratégia de mobilidade social, ela não pode limitar-se a ser entendida unicamente como uma estratégia de melhoramento da educação. Em efeito, o discurso massivo em torno da implementação de uma educação de tempo integral vem tornando a escola de dia inteiro em um mito e distanciando os posicionamentos sobre outros aspectos sócio, culturais, estruturais e formativos que estariam em jogo no sucesso ou fracasso escolar das crianças.

Neste sentido, entendemos que contrariamente à França, onde a luta seria voltada para a igualdade de resultados, o Brasil se classificaria como um país em busca da igualdade de chances. A partir da premissa de que a escola de dia inteiro neutralizaria os efeitos das desigualdades sociais e culturais, as políticas escolares buscam achar os meios para que todos os alunos tenham a mesma chance dentro do sistema escolar e, consequentemente, melhores posições nas estruturais sociais (DUBET, 2009).

Comparações para reflexões

Tratando de atender o objetivo proposto, identificamos que a França possuía antes do século XVIII um modelo escolar que, ainda que fosse imperial e de cunho religioso, tinha como objetivo tratar a marginalidade das crianças.

O Brasil, ainda que apresentasse o mesmo objetivo um século mais tarde em relação à França, tinha ainda configurado um modelo econômico e social baseado na segregação racial e media esforços para investir na garantia da educação pública dos mais pobres. Contudo, este modelo de segregação racial e social ainda persiste. A escola brasileira ainda é uma escola que carece de investimentos por aluno, de condições estruturais adequadas, de qualificação profissional e institucionalizar Ritmos Escolares para todos.

Ressaltamos que os apontamentos comparatistas que apresentamos neste artigo não foram elaborados no intuito de subjugar um país e outro. Ao contrário, ainda que se perceba uma grande lacuna que separa o modelo educacional do Brasil e França, este nos permite repousarmos sob um argumento central: mesmo que haja um interesse em reformar os Ritmos Escolares em ambos os países, as crianças e jovens oriundos da classe popular continuam situados em um nível de exclusão social e, consequentemente, escolar.

Compreendemos, portanto, que no Brasil e na França os investimentos no Ritmo Escolar são vistos como uma ação capaz de diminuir as desigualdades de resultados entre alunos ricos e pobres mesmo que as transformações que ocorreram não sejam satisfatórias.

Mais que isto, as últimas reformas do Ritmo Escolar na França, ainda que ofuscadas pelos debates cronobiologistas, apontam para a proposição de que existe de fato um combate contra as desigualdades escolares e as desigualdades sociais por consequência. No Brasil, ao contrário, é a vontade de implementar uma escola popular de tempo integral que está em linha de frente do combate às desigualdades sociais e, consequentemente, as escolares.

Não obstante, se na França atualmente o Ritmo Escolar é um objeto central das discussões da necessidade de se garantir a igualdade e eficácia nos resultados escolares de todas as crianças, no Brasil, ao contrário, o tempo que a criança passa na escola pública, ainda oscila entre ser uma Política Governo - e que não consegue se legitimar como um direito educacional – bem como de ser uma política de descriminação positiva em que o principal objetivo vem se resumindo na busca pela legitimação de uma escola de dia inteiro para uma minoria social e não uma escola que promova a Educação Integral para todos.

Assim sendo, o tema dos Ritmos Escolares apoiando-se sobre uma perspectiva de comparação entre Brasil e França, países consideravelmente distintos em seus Ritmos Escolares, contribui para que possa ter uma visibilidade de como o pensar a (re) organização dos tempos escolares pode ocorrer a partir de uma mesma intencionalidade. Neste caso, a do combate das injustiças sociais pela transformação do tempo que se passa na escola.

Encarando este constato desde uma perspectiva crítica curricular, entendemos que tudo que se refere ao currículo está involucrado em relações de poder, de organização social e cultural. Logo, entendemos o Ritmo é um componente do currículo escolar e que assim sendo, sua moldura é muito mais ampla do que uma simples razão de horário ou quadros que expressam uma repartição harmoniosa ou não do tempo escolar.

A forma como funciona o Ritmo Escolar em cada escola não é, portanto, inocente e neutra (MOREIRA; SILVA, 1999). E, mesmo que o debate sobre como funcionariam os Ritmos Escolares seja importante “ [...] elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.7).

Os exemplos de Ritmos Escolares do Brasil e França, conseguem nos mostrar o Ritmo como sendo um componente curricular das escolas públicas em ambos países. Assim sendo, o mesmo está carregado de sentidos, história de crenças e de relações de poder que se manifestam tanto nas práticas escolares que realizam os professores em sala de aula quanto, como vimos, na sua própria história de implementação e das intencionalidades subjacentes. Estas manifestações são forças-motoras que fizeram e fazem com que o tempo que a criança passa escola seja em um elemento fundamental de discussão no campo da educação.

REFERÊNCIAS

AMRANI, Y. ; BEAUD, S. *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*. Paris: La Découverte, 2005.

BEAUD, S. *80% au bac...et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte, 2003.

BIRGIN, A. Massificação do ensino. In. OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <http://www.gestrado.net.br/pdf/113.pdf> > Acesso em: 8 ago. 2017

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Assembléia Geral. Rio de Janeiro, 13 mai. 1888. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm >. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm >. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, DF, 20 set. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 29 jan. 2017

_____. Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2017

CAVALIERE, A.M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, vol. 20, nº46, p.249-259, mai. /ago. (2010). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> >. Acesso em: 28 abr. 2017.

_____, A.M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, vol.35, nº 129, p.1205-1222, out./dez. (2014). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf> >. Acesso em: 28 abr. 2017.

[DARE ARANTES](#). *Escola: dominação ou transformação?* Foz do Iguaçu, PR, 1995. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bwBl6BOr8jo> >. Acesso em: 29 jan. 2017.

DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In. JACÓ-VILELA, (Org.) AM. (Org.); SATO, L. (Org.), *Diálogos em psicologia social*. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253

DUBET, F. Penser les inégalités scolaires. In. BURU-BELLAT, M.; ZANTEN, A. van. *Sociologie du système éducatif*. 1ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

DURU-BELLAT, M. Universelles, les inégalités sociales face à l'école? In : BURU-BELLAT, M.; ZANTEN, A. van. *Sociologie du système éducatif*. 1ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

FRANÇA. **Loi n°11-696 du 8 mars 1882 qui rend l'enseignement primaire obligatoire. Loi Ferry. Promulguée dans le Journal officiel du 29 mars 1882.** Disponível em: < <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/France-loi-Ferry-1882.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. **Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire.** Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000705646>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. **Décret n° 2008-463 du 15 mai 2008. Modifiant le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires et l'article D. 411-2 du code de l'éducation. Paris, 15 mai. 2008.** Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018802347&categorieLien=id> >. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. La réflexion sur les rythmes scolaires. 2010. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid51928/la-reflexion-sur-les-rythmes-scolaires.html>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Réforme des rythmes scolaires: une longue histoire. Disponível em: <<http://www.vie-publique.fr/focus/reforme-rythmes-scolaires-longue-histoire.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Décret n. 2013-77 du 24 janvier 2013. Relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. Paris, 24 jan. 2013. Disponível em: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=728964ED8A25E5C899178015E42DD6EC.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000026979035&dateTexte&oldAction=rechJO&categorieLien=id_>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. L'éducation prioritaire. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. 2017. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Orientations actuelles. Éducation Prioritaire, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. 2017. Disponível em: <<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles.html>> Acesso em: 29 jan. 2017.

FORGEARD, L. Rythmes scolaires: le temps de cerveau disponible des élèves. *Enfances & Psy*. Toulouse, vol.2, n°59, p.6-10 (2013). Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2013-2-page-6.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

GOMES, S.E.; FILHO, C.J. Historicidade da infância no Brasil. *El futuro del Pasado*, Espanha, [s.v], n° 4, p. 225-276. (2013).

JULIA, D. L'enfance entre l'absolutes et Lumières. In. *Histoire de l'enfance en Occident. 2. Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris: Editions du Seuil, 1998.

_____. *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*. Une histoire sans fin. 2.ed. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2014.

MAIRIE IVRY. *Claire Leconte: le rythme des enfants*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=myv1Tp_r-Ew>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *L'organisation de l'année scolaire Étude comparée*. France, 1959. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133855fo.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

MOIGNARD, B. *L'école et la rue: fabriques de délinquance*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Programme for international student assessment (PISA)*. Results from PISA 2015. Brasil. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. *Programme for international student assessment (PISA)*. Results from PISA 2015. France. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

PALAMIDESSI, M. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In. LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHELBAUER, A.R. As bases da construção do sistema educacional durante o Segundo Reinado (1852-1889). In: ROSSI, E.R. (Org.); RODRIGUES, E. (Org.); NEVES, F.M. (Org.); *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2009.

[SMECE SEROPÉDICA](#). Jaqueline Moll II Seminário de Educação Integral – RJ. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=GHjM2WBsrwE> >. Acesso em: 25 abr. 2017.

[STEPHANE MOUTHUY](#). *Conférence François Testu - Rythme scolaire et rythmes de vie*. 20 mai. 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=LSygyT2MILE> >. Acesso em: 23 fev. 2017.

SYNDICAT GÉNÉRAL DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Rythmes scolaires : repères historiques I : avant 2012*. Disponível em: < https://www.cfdt.fr/upload/docs/application/pdf/2013-11/fiche_5_-_6_nov_-_sans_numero.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

VASCONCELLOS, M.; BONGRAND, P. *Le système éducatif*. 5 ed. Paris: La Découverte, 2013.

VIEIRA, E. *Dicionário musical*. 2 ed. Lisboa: J G Paoni, 1889. Disponível em: < <http://purl.pt/800/4/#/10>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

VIGOUR, C. *La comparaison dans les sciences sociales*. Pratiques et méthodes. Paris, La Découverte, 2005.

Recebido em: 28/05/2017

Aprovado em: 12/08/2017